

ROSANA TÚBERO

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e Supervisora de Ensino na Diretoria Regional de Sumaré – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Email: rtubero@yahoo.com.br

ACESSO, PERMANÊNCIA E EXCLUSÃO RACIAL

RESUMO

O objetivo deste artigo é rever questões de acesso e permanência de alunos negros nos bancos escolares do ensino fundamental e no ensino médio brasileiro e a importância da Lei 10.639/2003 enquanto estratégia de combate às desigualdades educacionais e raciais. Ênfase é dada ao conceito de capital humano opondo-se este à ideia de uma cultura nacional e popular que permita a tomada de consciência da opressão e a organização para a luta contra o modelo vigente. Ao lado de alguns momentos políticos e de políticas educacionais, para demonstrar as desigualdades entre brancos e negros, apresentam-se dados do IPEA, IBGE e de pesquisadores.

Palavras-clave: Exclusão. Desigualdades educacionais. Educação antirracista.

ACCESS, RETENTION AND RACIAL EXCLUSION

ABSTRACT

The purpose of this article is to review issues of access and retention of black students in elementary schools and secondary education in Brazil and the importance of Brazilian Law 10.639/2003 as a strategy to fight racial and educational inequalities. Emphasis is given to the concept of human capital, in opposition to the idea of a national and popular culture, allowing awareness of the oppression as well as the organization to fight the current model. Alongside some political moments and educational policies, in order to show the inequalities between blacks and whites, we present data from IPEA, IBGE and research.

Keywords: Exclusion. Educational inequalities. Anti-racist education.

L'ACCESS, SEJOUR ET L'EXCLUSION RACIALE

RESUMÉ

Le but de cet article c'est d'examiner les questions de l'accès et la rétention des étudiants noirs dans les écoles primaires et l'enseignement secondaire, et l'importance de 10.639/2003 la loi brésilienne en tant que stratégie de lutte contre les inégalités raciales et éducatives. L'accent est mis à la notion du capital humain en opposition à cette idée d'une culture nationale actuelle pour permettre la prise de conscience populaire sur l'oppression et sur l'organisation, pour pouvoir lutter contre le modèle actuel. En fera référence à quelques choix politiques et d'éducation, afin de montrer les inégalités entre Noirs et Blancs. Nous présenterons des données de l'IPEA, l'IBGE et d'autres chercheurs.

Mots-clés: Exclusion. Les inégalités scolaires. L'éducation anti-raciste.

Como é de conhecimento geral, principalmente entre educadores e intelectuais que discutem as desigualdades raciais no Brasil, a Lei 10.639, de 10 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” é resultado de muitos anos de luta por uma educação antirracista. De acordo com essa Lei, o conteúdo programático a ser desenvolvido nas escolas públicas e particulares será ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras e incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Esse conteúdo programático, segundo pesquisadores que discutem os problemas de acesso e permanência nos bancos escolares de alunos negros, poderá minimizar as desigualdades entre não-negros e negros.

No sistema educacional brasileiro, o acesso, a repetência e a evasão escolar sempre foram motivos de preocupação. Um trinômio que foi, e ainda é, motivo para discussões, projetos e reformas.

Em relação ao acesso escolar, a educação brasileira acumulou ao longo dos anos uma história de seletividade, pois, apenas uma parcela favorecida da população tinha entrada garantida na escola pública, tanto por haver exame de seleção e admissão, por questões econômicas e até mesmo pelo número de vagas e de escolas. Somente a partir da década de 1970, começou no país um processo mais significativo de gradativo aumento do atendimento escolar, ao mesmo tempo em que se instituía, como mínimo obrigatório, oito anos de escolarização.

Durante a década de 1930, cerca de 60% das crianças brasileiras tinham acesso à escola primária de quatro anos, no final da década de 1980, de 26,5 milhões de crianças de 7 a 14 anos, 21 milhões (81%) estavam matriculadas na escola fundamental de oito anos. Esses avanços continuaram na década de 1990, em 1992, caiu para 12% a percentagem de crianças de 7 a 13 anos fora da escola, e, em 1997, caiu para 6% (PENIN, 2000).

O fato de que o acesso ao ensino fundamental foi se democratizando, tornou evidente o fenômeno da seletividade da escola, verificado a partir das taxas de repetência e de evasão escolar. Ainda que isso ocorresse desde o início do século XX (em 1936, no Estado de São Paulo, a taxa de reprovação no ensino primário era de 32%), a entrada de grande parcela da população de baixa renda nas escolas evidenciou as dificuldades da escola em lidar com alunos que estavam longe de ser o ideal esperado pelos docentes e administradores escolares.

As questões relacionadas às altas taxas de retenção e evasão passaram a ser o foco da atenção de muitos estados brasileiros. Em meados do século XX, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: só na passagem da 1ª a 2ª série do ensino fundamental essa taxa era de 54%. As perdas por evasão e retenção escolar em todo o País no final dos anos 1950 eram imensas,

apenas 16% das crianças matriculadas na 1ª série concluíam o ensino primário após os quatro anos propostos para a sua duração (BARRETO; MITRULIS, 2001).

Preocupados com o crescimento econômico do país, já na década de 1960, iremos encontrar discussões sobre a relação entre educação e desenvolvimento. Em dezembro de 1960, Theodore W. Schultz (1973) fazia um discurso sobre os investimentos em 'capital humano', na qualidade de presidente da Associação Americana de Economia. Nesse discurso, a expressão 'capital humano' foi usada para designar outro tipo de riqueza que não os bens físicos: o conhecimento humano. Capital humano designa, assim, os investimentos destinados à formação educacional e profissional da população de um país, sua nutrição, sua saúde e sua educação.

Schultz (1973, p. 35-41) afirmava que o investimento em educação está diretamente ligado à elevação de ganhos financeiros individuais e à própria renda nacional. Ressaltou que um grande problema dos países pobres é que investem o capital recebido de outros países ou de grandes corporações em equipamentos, mercadorias, bens e quase nada é direcionado diretamente ao ser humano, provavelmente porque os rendimentos vindos da educação são mais vagarosos e nem sempre quantificados claramente, afinal de contas o capital humano faria parte do indivíduo e, apesar da escolaridade, cultura e capacitação diversas aumentarem seus rendimentos, ele não pode ser vendido como uma mercadoria qualquer.

Assim, na metade da década de 1960, sob a influência da teoria do capital humano e do tecnicismo, passou-se a afirmar que a educação ia mal porque era mal administrada. Ainda em 1962 lançaram-se as bases do Plano Nacional de Educação que deveria ser executado até 1970. Esse Plano tinha entre suas metas quantitativas atender até a 4ª série do ensino primário 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade. Para as duas primeiras séries do então ciclo ginásial (atual ensino fundamental – ciclo II) a meta era matricular 30% da população escolar de 11 a 14 anos; para as duas últimas séries a meta era alcançar 50% da população escolar de 13 a 15 anos. Essa meta de 30% era a mesma para a população escolar de 15 a 18 anos que buscava se matricular nas séries do então ciclo colegial (atual ensino médio). Para o Ensino Superior, as metas visavam a expandir as matrículas até conseguir a inclusão de metade dos que terminavam o curso colegial (ROMANELLI, 1991; ARANHA, 1996).

Com o regime militar, problemas econômicos, que levaram governos anteriores a crises, encontraram soluções e apoio do governo norte-americano, o que possibilitou renegociações da dívida externa e a reabertura de linhas de crédito para o Brasil. Como resultado disso, na década de 1970 o país cresceu economicamente mais de 10% ao ano sem, no entanto, diminuir a vulnerabilidade a choques externos, como se viu na crise do petróleo de 1973/78 e sem atingir as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação.

Os negros, que desde a abolição da escravatura tinham sido deixados à margem da sociedade, continuaram durante o processo de industrialização do país a ficar à margem do crescimento econômico. Mesmo o país tendo "90 milhões em ação" (93.139.037, segundo o Censo de 1970), os negros continuaram a apresentar baixos índices de escolaridade.

Com o apoio financeiro do governo dos Estados Unidos, o Brasil viu-se diante de acordos que visavam uma incorporação e difusão sistemática do progresso técnico que fortalecesse a crescente abertura para a economia internacional. A vinculação entre recursos humanos, sua capacitação para o mercado de trabalho e a educação era o eixo central de acordos como os firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e United States Agency for International Development (USAID) (ROMANELLI, 1991; ARANHA, 1996).

Desse modo, a década de 1970 trouxe consigo reformas educacionais cujos ideais originavam-se de agências internacionais e de relatórios vinculados ao governo norteamericano. Corroborados por organizações nacionais e com a participação de grandes industriários, empresários e intelectuais da época que apoiavam o regime militar, as reformas do ensino ocorridas nos anos 1960 e 1970 visaram à formação de um “capital humano” brasileiro que tivesse um estreito vínculo entre mercado de trabalho e educação. Os acordos firmados sugeriam que os indivíduos e os setores sociais se tornassem competitivos, de modo a adequarem-se às exigências do mercado, deixando implícita a ideia de que a educação a serviço dessa ideologia deveria afastar a população do que era nacional, cada um deveria produzir bens que atendessem o mercado consumidor, ou seja, uma educação que proporcionasse investimentos em capital humano. Uma educação aliada à ideia de capital humano opõe-se à ideia de uma cultura nacional e popular, afinal, uma educação que permita a tomada de consciência da opressão e a organização para a luta contra o modelo vigente, isto é, uma educação que possa transformar a educação popular em revolucionária poderia ser um obstáculo aos interesses do mercado estadunidense e europeu.

Como dizia Enrique Dussel,

A cultura popular revolucionária é anti-imperialista, no sentido da cultura multinacional, mas também como cultura de massas imposta. A cultura popular nacional que se afirma em sua identidade deve começar por negar o que a aliena, desnacionaliza, utiliza e manipula. A destruição dos mecanismos pelos quais o homem produz mercadorias para o mercado (e não produtos a seu serviço) destrói igualmente os canais da propaganda, da criação das necessidades pretensamente ‘universais’ para produtos ‘multinacionais’ – momento essencial da cultura imperialista e de massas. [...] a cultura popular revolucionária é antioligárquica, antielitista, anticolonial (DUSSEL, 1997, p. 221-222).

Moacir Gigante (1994) afirma que a apropriação dessa ideologia legitimava a existência de um sistema capitalista e as desigualdades sociais. O trabalhador, considerado também um dono de capital, buscaria uma educação que possibilitasse acumular riquezas e aprimorar sua capacidade e eficiência no trabalho. Mesmo sem ser consciente, as pessoas não buscariam a libertação dos oprimidos, mas a reprodução e manutenção de um sistema que possibilita não só desigualdades sociais como também étnico-raciais. Para Gigante, a teoria do capital humano teve desdobramentos e interpretações com implicações sociais mais sérias. Diziam que a todos eram dadas idênticas oportunidades. Se grupos sociais não obtinham

sucesso e ascensão social, era devido à preguiça, à falta de inteligência e à ausência de aptidões para o estudo. No fundo reforçavam a discriminação social e a crença de que pessoas com origem nas classes pobres não estariam aptas para a aprendizagem (GIGANTE, 1994, p. 60).

Nesse contexto, em pleno regime militar, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5692/1971. Dentre outras determinações, destaca-se a extensão da obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos, unificando os ensinos primário e ginásial, criando, desse modo, o ensino de 1º grau. Objetivando conter a demanda para a universidade e formar mão de obra para um mercado em crescente expansão, por meio dessa lei, o governo federal estabeleceu a profissionalização compulsória para o 2º grau, o antigo ciclo colegial.

As escolas passaram a ter um currículo composto por um núcleo comum, disciplinas que visavam a uma formação geral, e por um núcleo específico, com disciplinas que visavam uma formação técnica. Muitas escolas ofereciam ao mesmo tempo, e de modo integrado, ambas as formações. O ensino de 1º grau não mantinha relação direta com o 2º grau que ficou num impasse entre uma educação geral e o ensino profissionalizante, tornado obrigatório. Além da obrigatoriedade do ensino profissionalizante para o 2º grau, o sistema educacional também foi dividido em dois subsistemas: o ensino regular e o ensino supletivo.

Assim, as escolas públicas também atendiam jovens e adultos não escolarizados ou semiescolarizados. Uma das críticas que é feita a essa democratização do acesso ao ensino básico e ao ensino profissionalizante oferecido pelas escolas de 2º grau é que essas implantações não foram seguidas de ações que preparassem os professores para lidar com classes numericamente grandes e racialmente heterogêneas e ainda havia insuficiência de equipamentos escolares (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 27). As classes poderiam até ser racialmente heterogêneas, mas a história delas não constava do currículo oficial. Não havia somente falta de equipamentos, havia falta inclusive de profissionais habilitados para atender a demanda das escolas de 2º grau que se viram divididas entre oferecer o ensino de formação geral para as classes médias ou oferecer um ensino profissionalizante fraco, mal estruturado e sem profissionais qualificados para os pobres.

Mesmo estando entre os mais pobres, o ensino profissionalizante contou com poucos alunos negros. O número de alunos brancos e de alunos negros matriculados no ensino fundamental era quase semelhante, mas diferia em muito no número de alunos concluintes e matriculados no 2º grau. Aos negros que, tentando conciliar trabalho, sustento de si e da família com os estudos, aumentavam dia a dia o número de evadidos do ensino regular, restavam os Cursos de Suplência ou a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Brasil aproveitava a expansão do capitalismo, mas mesmo tendo sido signatário da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, em 1966, em Nova York, nada foi feito de relevante para a promoção da cidadania plena da população negra. Mas isso não é de se admirar, visto que o presidente que assinou o decreto para sua execução foi o então presidente Emílio G. Médici. No corpo do texto da Convenção Internacional, em seu artigo V, havia referências ao fato

de que todos, sem distinção de raça, cor, etnia ou origem nacional teriam direito, entre outros, à segurança da pessoa ou à proteção do Estado contra violência ou lesão corporal cometida, quer por funcionários de Governo, quer por qualquer indivíduo, grupo ou instituição; direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; direito à liberdade de opinião e de expressão; direito à liberdade de reunião e de associação pacífica; direito de fundar sindicatos e a eles se afiliar.

O general Médici presidiu o país, de outubro de 1969 a março de 1974, anos que passaram a ser conhecidos como “anos de chumbo”, empregando força bruta, torturas, perseguições políticas, em um dos períodos mais repressivos da história brasileira. Estando no poder presidencial, proibiu a publicação de notícias sobre os povos indígenas, esquadrões da morte, guerrilha, racismo no Brasil e movimentos negros. Os direitos fundamentais dos cidadãos foram suspensos. Nas escolas, nas fábricas, nas casas, nos teatros, em todo lugar qualquer um podia ser preso se o governo o julgasse um inimigo. O governo propagandeava o chamado “milagre econômico”, todo mundo deveria sentir-se bem, segundo órgãos oficiais não havia do que reclamar, não havia racismo, nem desigualdades raciais (ARANHA, 1996; ROMANELLI, 1991). Mas o “milagre brasileiro”, obtido com base no aumento da produção industrial, com o crescimento das exportações e com a acentuada utilização do empréstimo do exterior, durou pouco. Seguiu-se uma longa crise econômica. O povo passou a ver que a ditadura não garantia o desenvolvimento desejado, e os movimentos populares e representantes de oposições foram se reorganizando para lutar pela volta da democracia. Os governos militares foram perdendo poder e, conseqüentemente, foram diminuindo a repressão contra estudos sobre raça e desigualdades sociais.

Segundo dados apresentados por Carlos Hasenbalg (1979), no início da década de 1970, dentre os jovens de 18 anos residentes em seis estados brasileiros, apenas 9,6% concluíam ou chegavam ao colegial, cursando assim, cerca de 11 anos de estudos. Dentre esse seleto grupo, os brancos representavam 11,5% da população pesquisada e os negros, apenas 2,1%.

Desde a década de 1970 o sistema educacional brasileiro passou por diversas mudanças, uma das principais foi estabelecida pela Lei n.7.044/82 que dispensou as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, sendo retomada a ênfase em uma educação cujas bases eram voltadas para a formação geral, concepção que predomina ainda hoje. Com o processo de abertura política, iniciado em 1985, com o primeiro governo civil depois da ditadura, os movimentos populares e partidos antes extintos e/ou proibidos voltaram à legalidade e às praças públicas, consolidando a democracia política.

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante não existe mais, mas há diversas escolas técnicas espalhadas pelo território brasileiro. Dados do Censo Escolar 2004, levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicavam que havia 676.093 alunos no ensino técnico, menos de 7,5% do total de alunos que cursavam o ensino médio no país (9.169.357). As discussões sobre o papel da escola na vida dos discentes ainda continuam e os governos

atuais estão investindo na abertura de novas escolas técnicas, tanto as de ensino médio quanto as de ensino superior. Há aqueles que afirmam que o ensino técnico e profissionalizante deveria ficar para empresas e que estas deveriam contar com formas próprias de financiamento. A educação básica dada comumente a todos os cidadãos asseguraria o pleno e integral desenvolvimento humano e reconhecer a formação profissional em si, descolada da educação básica, seria "aceitar tratamento desigual, discriminatório para uma parcela dos cidadãos" (HAGE, 1990, p.86).

Jayme Paviani (1990), discutindo a concepção profissionalista dos cursos universitários, apresenta uma concepção de educação que também pode se estender aos cursos profissionalizantes de ensino médio. Ele é categórico ao afirmar que a função da educação é desenvolver a versatilidade intelectual da pessoa, de criar homens de mentalidade e sensíveis às necessidades dos outros homens de seu tempo. "A educação nacional não pode ter como função dominante a transmissão de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de técnicos com o objetivo de aumentar a produtividade do sistema econômico, o homem e os próprios objetivos da coletividade devem vir antes" (PAVIANI, 1990, p. 56).

Discussões à parte, o fato é que os negros continuam excluídos tanto da educação básica regular quanto da profissionalizante. Não uma exclusão de acesso à escola, mas sim de permanência e, portanto, uma questão grave de acesso ao conhecimento. A respeito da problemática do acesso e permanência dos alunos no sistema educacional brasileiro e as políticas públicas, Acácia Kuenzer (1997) comenta que além da velha dualidade entre ensino médio e ensino profissionalizante, há que se observar as implicações entre os conceitos de igualdade e equidade:

As políticas brasileiras derivam de uma finalidade primeira: a redução da presença do Estado no seu financiamento. A substituição da concepção de universalidade do direito de acesso e permanência [...] pela concepção de equidade, entendida como dar a cada um segundo sua competência e o papel que irá desempenhar na sociedade. Não haveria problema se a concepção de equidade tivesse o significado de dar a cada um segundo sua especificidade, sua diferença, mas para assegurar a igualdade, ao contrário, a concepção presente no conjunto dos textos legais que se referem às políticas educacionais, parte integrante do conjunto das políticas públicas do Estado Mínimo, conduzem à compreensão da equidade como atendimento das diferenças para que se mantenha a desigualdade (KUENZER, 1997, p. 93-94).

O fato é que as escolas que oferecem o ensino médio continuam enfrentando uma dualidade que está além dela, está na própria estrutura de classes e não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar (KUENZER, 1997). Pelo menos não com os que se apresentam nas escolas públicas, com grades curriculares em que disciplinas e conteúdos programáticos foram pensados para uma elite branca; seguindo o discurso oficial da universalidade, ignoram a heterogeneidade da população atendi-

da e suas especificidades também, o que, conseqüentemente, obstaculiza uma transformação na atual estrutura de classes.

Como os problemas de evasão e repetência continuaram até a década de 1990, na tentativa de buscar soluções para superação desse sistema de ensino que mantinha exclusões, houve diversas discussões sobre o fenômeno das reprovações na escola. Desse modo, diversos Estados e diversos municípios brasileiros visando minimizar a evasão, a repetência e, inclusive, os custos relacionados a esses dois problemas, anunciaram uma série de reformas educacionais. No Estado de São Paulo, algumas dessas reformas iniciaram-se em 1995; foram instituídos primeiramente os ciclos e depois o sistema de progressão continuada, medidas de descentralização que objetivavam alterar positivamente os dados estatísticos relacionados a alunos do ensino fundamental.

Em todo o País obteve-se melhora nos índices relacionados a acesso e permanência dos alunos no ensino fundamental. Contudo, o Censo 2000, considerado o maior e mais preciso recenseamento já realizado no Brasil, indicou que, apesar da quase universalização do acesso à escola das crianças de 07 a 14 anos, quase 1 milhão delas (5,9%) ainda eram analfabetas. Embora tivessem caído para todos os grupos de cor, as taxas de analfabetismo ainda eram duas vezes mais elevadas para as crianças pretas ou pardas (9,9% e 8,5%) do que para as brancas (3%). Os resultados revelaram que, apesar de a média de anos de estudo ter aumentado de forma generalizada na última década, as desigualdades educacionais entre as raças permaneceram. Em 2000, a população branca tinha em média 6,6 anos de estudo, enquanto a de cor preta, 4,6 anos, e a parda, 4,9 anos.

Sonia Tiê Shicasho (2002), analisando os indicadores socioeconômicos, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), verificou que o quadro geral das desigualdades raciais se manteve praticamente inalterado apesar dos avanços alcançados nos níveis de educação e rendimento da população brasileira no período de 1991 a 2001. De acordo com os dados da PNAD, as taxas de analfabetismo para pessoas de 15 anos ou mais de idade, embora tenham caído para todos os grupos de cor, ainda eram, em 2001, duas vezes mais elevadas para negros (18%) do que para brancos (8%). Na região Sudeste, onde, de acordo com o PNAD de 1999 se encontravam 54,49% da população classificada como preta, havia as menores taxas de analfabetismo do Brasil; entretanto, nessa região os negros (11,5%) também apresentavam uma taxa superior à dos brancos (5,4%). Esses dados são muito importantes se levarmos em consideração o nível de desenvolvimento econômico da região, a distribuição da população negra no Estado de São Paulo e, conseqüentemente, a distribuição dessa população na escola pública.

Para Shicasho, o fato de que quase todas as crianças brasileiras foram colocadas na escola (96,5%) teve um efeito de equidade racial, pois a maioria das que estavam fora era negra. De acordo com ela, os diferenciais raciais refletem discriminação no passado, mas não no presente; seriam apenas a mera reprodução das desigualdades de classe condicionando o desempenho escolar. Segundo esse ponto de vista, os alunos negros teriam pais mais pobres e menos instruídos que os alunos brancos. Para testar tal hipótese, Luciana Jacoud e Nathalie Beghin (2002) construíram um

modelo no qual simulou-se qual seria o nível educacional dos negros se seus pais tivessem o mesmo nível educacional dos brancos. Os resultados encontrados revelaram que a maior parte do diferencial racial pode ser atribuída à discriminação na escola; as desigualdades históricas em relação à educação representam, de acordo com o modelo, apenas 37% da diferença entre negros e brancos.

Regina Pahim Pinto já na década de 1990 pesquisava a pluralidade étnica encontrada na escola pública e os diferentes desempenhos dos alunos e afirmava que esta diferença entre brancos e não-brancos mantém-se no 1º grau, seja pela maior dificuldade de acesso ou pela entrada mais tardia neste nível de ensino, ou ainda por uma trajetória escolar mais lenta e mais conturbada do negro, que se expressa através de elevados índices de repetência e exclusão (inclusive numa idade precoce) e por um maior número de saídas e voltas para o sistema escolar. Como consequência, não só se agrava o atraso escolar que já se iniciara no nível da pré-escola, como também a criança negra chega a ponto de saída do sistema de ensino com um número médio de séries completadas muito inferior ao dos brancos (PINTO, 1992, p. 43).

Esse é um dos indicadores analisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) capaz de expressar as desigualdades raciais na educação, a distorção idade-série. Este indicador aponta o percentual de estudantes que estão em séries/anos não condizentes com a sua idade, ou seja, os alunos são mais velhos do que o que seria esperado para determinada série.

Para a média brasileira, tínhamos, em 1993, 46% dos estudantes do ensino fundamental e 54,6% dos de nível médio matriculados em séries que não estavam de acordo com sua idade. Estes valores caem, respectivamente, para 31,2% e 45,8% em 2003, o que é um avanço significativo. Estes avanços, porém, foram desigualmente distribuídos entre brancos e negros, pois o diferencial das taxas de distorção entre cada um dos grupos acabou aumentando ao longo do período. Assim, em 2003, 38,9% dos estudantes negros do ensino fundamental e 56,4% dos do ensino médio encontravam-se defasados em relação à série adequada que deveriam cursar (PINHEIRO *et al.*, 2006).

Pesquisas do IPEA vão demonstrar que as desigualdades de raça permanecem inalteradas de 1993 a 2007. Ou seja, diferentemente do indicador para a população geral, os dados de 2007 mostram que para os negros, a distância de dois anos em relação à população branca permanece sendo observada (6,8% e 8,8%) (PINHEIRO *et al.*, 2009).

Ricardo Henriques (2001) descrevendo e analisando a magnitude e a evolução da desigualdade entre brancos e negros, com mais de 25 anos, expressas em diversos indicadores socioeconômicos das condições de vida da população brasileira durante a década de 1990, afirma que os dados que revelam um diferencial de 2,3 anos entre a escolaridade da população branca (8,4 anos de estudo) e a população negra (6,1 anos de estudo) são preocupantes em dois aspectos: tanto pela baixa escolaridade média da população adulta, que apresenta o que seria esperado de um

jovem na 6ª série do ensino fundamental com cerca de 12 ou 13 anos, como pelo diferencial apresentado pelos negros, pois há uma relação direta do nível educacional com as desigualdades de renda *per capita*. Henriques estima que 55% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional, sendo uma parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional e outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes.

Baseado nos estudos comparativos de David Lam (2000), Edward Eric Telles (2003) demonstra que a magnitude da relação educação e renda é maior para os brasileiros do que entre os sul-africanos e estadunidenses. No Brasil, a renda aumenta entre 15% e 20% por ano adicional de escolaridade, a partir da sétima série. De acordo com o Censo 2000 ou PNAD de 2006, no Brasil, os negros na faixa etária de 20-24 anos completaram, em média, 5,7 anos de estudo. De acordo com dados do IPEA, a desigualdade educacional resulta em sérias desigualdades de renda. A renda média *per capita* de uma pessoa branca, conforme estimativa obtida por meio da PNAD de 2001, é de R\$ 482,00, valor que corresponde a mais do que o dobro da renda de uma pessoa negra cuja renda *per capita* é de apenas R\$ 205,00 por mês (JACCOUD; BEGHIN, 2002).

Para Henriques (2001), o maior problema não é a diferença encontrada, mas a permanência constante dessa diferença. Por mais que haja um crescimento no nível educacional da população negra, os índices encontrados estão sempre abaixo da população branca. Programas e políticas públicas que se ocuparam com o acesso e com a progressão continuada alcançaram bons resultados, mas o desempenho escolar dos alunos negros não é o mesmo se comparado ao dos alunos brancos.

De acordo com a PNAD 2011, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente branca de 6 a 14 anos no ensino fundamental é de 92,2%. Jovens brancos, de 15 a 17 anos no ensino médio representam 60% da população. No ensino superior, brancos entre 18 a 24 anos representam 21%. Em relação aos pretos e pardos, no Brasil os dados são os seguintes: 91,7% de pessoas entre 6 a 14 anos frequentam o ensino fundamental. Dentre os jovens negros 45,3%, com 15 a 17 anos, frequentam o ensino médio e somente 9,1% dos negros cursam o ensino superior. A grande diferença entre o percentual de alunos negros no ensino fundamental e ensino médio deve-se à evasão e repetência.

Muito da repetência e da evasão dos alunos deve-se, como afirma Marlene Ribeiro (2002), ao modelo de conhecimento e de cultura que adotamos, isto é, baseados em valores da classe média branca, individualista e urbana. Para Ribeiro, a exclusão à que são submetidos os jovens e as crianças pobres envolve discriminação socioeconômica e racial; segundo ela, os professores estariam começando a refletir sobre esses problemas, sem, no entanto, saber como lidar com eles.

Pesquisando sobre evasão, repetência e desempenho em avaliações externas, Túbero (2008) encontrou em alunos negros do ensino médio muitos dos significados revelados por alunos de ensino fundamental, ambos apresentaram os mesmos mecanismos de exclusão vivenciados nas relações étnico-raciais com professores, gestores e alunos brancos. Tais significados

ajudam a compreender que o silenciamento promovido pela escola desde as séries iniciais, reforçando muitas vezes discriminações aprendidas com a família e/ou na convivência com os colegas, poderá ser respondido pelos alunos do ensino médio, segundo os sentidos atribuídos por eles a esta discriminação, em forma de reivindicação de direitos e tratamento igual, de enfrentamento, de atitudes violentas ou, quando ele se vê e se sabe sem forças para lutar, em forma de evasão.

As consequências de tratar a todos os alunos como se todos fossem iguais, com as mesmas perspectivas, com os mesmos problemas, podem não apenas ser vistas nos índices de evasão e repetência, mas também no desempenho nas avaliações de rendimento.

Desigualdades educacionais e raciais foram constatadas em pesquisa desenvolvida em um município do interior paulista, no qual dentre 12 classes de 5ª séries de 12 escolas distintas apenas duas apresentaram alguns alunos negros com desempenho igual ou superior ao desempenho apresentado pelos alunos brancos. De um total de 533 alunos cursando a 5ª série, por autodeclaração 428 brancos e 105 negros, apenas uma aluna negra obteve nota superior à dos alunos brancos e dois alunos negros obtiveram nota igual à apresentada pelos colegas brancos. Entretanto, essa diferença de desempenho e as variáveis que interferem no rendimento escolar não teriam suscitado questionamentos por parte de gestores e professores, antes da pesquisa, eles nem sequer tinham confrontado as médias dos alunos. As entrevistas realizadas na pesquisa revelaram que frequentemente diversos professores sentiam-se incomodados ou até mesmo ameaçados pelo modo como os alunos negros falavam, vestiam-se e até mesmo pela sua gíngua no andar. Houve diversas referências ao cabelo, gosto musical, expressão corporal e declarações de tentativas de mudança e “correção” dessa cultura do aluno negro. Em nenhum momento isso foi visto como aspectos culturais de resistência ou uma identidade coletiva/grupal, mas sim como algo “marginal” e mal visto dentro da escola. Questionados sobre desigualdades e discriminações, boa parte dos professores optam pelo silenciamento (TÚBERO, 2003).

Quando a escola não vê, não ouve, não discute os problemas de discriminação, racismo e preconceitos, não está apenas silenciando a respeito, está contribuindo para que a situação permaneça como está. Como as representações que se fazem a respeito dos afro-descendentes brasileiros são aprendidas e apreendidas num contexto social racista e preconceituoso, se não houver conscientização e contestação, a escola corre o risco de simplesmente repetir e reproduzir muitos dos estereótipos ligados aos negros. Corre-se o risco de continuarmos a ver professores, gestores e alunos fazendo “brincadeiras sem sentido”, magoando “sem querer”. Reverter esta situação requer mais do que oferecer informações e distribuições de livros sobre a História da África e sobre a cultura dos africanos e dos afro-descendentes brasileiros, ainda que implique neles também. Exige, de educadores, educandos e famílias uma posição de combatentes da discriminação, preconceito e racismo.

Desse modo, tanto a Lei 10.639/03 quanto as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana vão de encontro ao mito da democracia

racial; são importantes estratégias de combate ao racismo por incidir diretamente sobre o currículo das escolas brasileiras.

Muitos professores ainda descrevem o fenômeno da evasão escolar e da diferença de rendimento entre alunos negros e alunos brancos como sendo resultantes de diversos fatores. Entre os principais está o passado histórico marcado por discriminação e atitudes racistas e as condições econômicas em que os negros se encontram. A família é vista como a grande responsável pela motivação dos alunos, por falha desta muitos não perseveram nos estudos e não vêem sua importância para um futuro melhor. A Lei 10.639/03 é uma ótima oportunidade para que todos vejam a importância do trabalho docente e dos gestores educacionais, reconheçam seu papel diante das desigualdades e deixem de atribuir o fracasso escolar unicamente aos próprios alunos negros.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARRETO, E. S. de Sá; MITRULIS E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/HISTORICO_trajetoria_e_desafios_dos_ciclos_escolares.pdf>. Acesso em: mar. 2013.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: mar. 2013.
- _____. Lei n.10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.
- DUSSEL, E. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.
- GIGANTE, M. **História, memória e cotidiano nas primeiras séries do primeiro grau**. 1994. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1994.
- HAGE, J. **A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentários de Dermeval Saviani**. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990. p. 83.
- HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2001**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: fev. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2000. População. Indicadores Sociais.** Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: fev. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica. Censo Escolar 2004.** Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/saeb_01.htm>. Acesso em: out. 2005.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). 2011. **Retrato das desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.** [et al.]. 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011. 39 p. Com a participação de: ONU Mulheres, Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília: IPEA, 2002. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: maio 2005.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional.** São Paulo: Cortez, 1997.

LAM, D. **Generating extreme inequality: Schooling, Earnings and Intergenerational Transmission of Human Capital in South Africa and Brazil.** Report nº 99-439, Michigan, Population Studies Center, University of Michigan, 2000.

PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino.** Petrópolis: Vozes, 1990.

PENIN, S. T. de S. Qualidade de ensino e progressão continuada. In: KRASILCHIK, M. (Org). **USP fala sobre educação.** São Paulo: FEUSP, 2000, p. 23.

PINHEIRO, L. et al. **Retrato das Desigualdades de gênero e raça.** 3. ed. Brasília: Ipea: SPM: UNIFEM, 2008. 36 p. : gráfs., tabs.

PINTO, R. P. Raça e Educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.80, p.41-50, fev.1992.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128. julho/dez. 2002.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1991.

SCHULTZ, T. **O capital humano.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SHICASHO, S. T. (Org.). **Desigualdade racial: indicadores socioeconômicos – Brasil, 1991-2001.** Brasília: IPEA, 2002.

SILVA JUNIOR, H. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais.** Brasília: UNESCO, 2002.

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

TÚBERO, R. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba - SP.** 2003. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São

Carlos, 2003. Disponível em http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.bco.ufscar.br. Acesso em: mar. 2013.

TÚBERO, R. **Evasão de alunos negros no ensino médio - olhares de professores, gestores e estudantes**. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ROSANA TÚBERO

ACESSO, PERMANÊNCIA E EXCLUSÃO RACIAL